



Amigos(as) e Namorados(as): relacionamentos entre pares ¹

Gabriela de Pina Trevisan
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
gabriela.trevisan@esepf.pt

Resumo: a construção de sentimentos e afectos na interacção de pares, em grupos de crianças em idade escolar, constitui o tema central da presente comunicação, e parte de uma análise sociológica da afectividade e amor infantil, inserida nos quadros de análise da Sociologia da Infância. Os sentimentos e afectos são considerados estruturantes e estruturadores da acção da criança, nos seus quotidianos e nos grupos em que se insere, moldando a posição que esta assume nos grupos de pares e as relações que é capaz de estabelecer. Assim, a criança é considerada competente ao nível das relações e sentimentos que constrói, sendo capaz de discursar sobre eles e reflectir acerca da importância que assumem e da forma como se constituem nos seus quotidianos. Do mesmo modo, é possível identificar constrangimentos e possibilidades de acção da criança, considerando os diferentes níveis de consciência. A criança é aqui entendida enquanto actor social competente, dotada de capacidade reflexiva e consciente, em diferentes níveis, da acção que desenvolve (Giddens, 1984).

É a criança capaz de identificar diferentes emoções? Como define a criança a amizade e o amor? Que critérios estão na base da sua constituição? Poder-se-á falar de um amor infantil? Com recurso a metodologias de tipo qualitativo e interpretativo e técnicas diversificadas (entrevistas, notas de campo, observação e material produzido pelas crianças) o trabalho desenvolveu-se num ATL do Grande Porto, com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

Palavras-chave: infância, culturas da infância, emoção, amor, amizade

¹ A comunicação apresentada resulta do trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (IEC), sob orientação do Prof. Manuel Sarmiento, com título original *A amizade é a melhor coisa do mundo apesar do amor. Afectos e amores entre crianças: a construção de sentimentos na interacção de pares*, Braga (2006)



Enquadramento do estudo

O trabalho desenvolvido e do qual resulta esta comunicação, adopta uma *perspectiva interpretativa* no estudo da criança e dos seus mundos sociais. A cultura de pares e a forma como se constitui no dia a dia das crianças, exige um olhar atento e sistemático das interacções que estabelecem nos seus contextos reais e concretos de vida. Assim, a presente investigação adoptou o *método etnográfico* – permitindo uma análise qualitativa e interpretativa da realidade – por se constituir como o mais adequado aos objectivos traçados para a pesquisa. Privilegiaram-se momentos de observação das crianças, análise das notas de campo, entrevistas com crianças e produção de materiais por parte delas em dias significativos, tal como o Dia de São Valentim (também celebrado na instituição como o Dia da Amizade).

Ao longo do percurso respeitaram-se questões éticas, particularmente importantes quando se investiga com crianças. A explicação dos objectivos de pesquisa, a obtenção de consentimento informado por parte das crianças e dos pais, a liberdade de participarem ou não em cada etapa do processo, foram passos assegurados. Frequentemente, as crianças são envolvidas em estudos cujo consentimento é apenas obtido por parte dos adultos que por ela são responsáveis. Ora, o respeito pela criança como actor social competente exige, também, que ela tenha uma voz activa relativamente à sua participação em qualquer projecto de investigação. Deste modo, foram preparadas reuniões de apresentação com as crianças onde se distribuiu um *kit de investigação* a cada uma delas, que pudessem utilizar em todas as actividades do projecto².

² A ideia de utilização de um *kit de investigação* inspirou-se no trabalho desenvolvido por Claire O’Kane, ao nível das metodologias participativas de investigação com crianças. Pretende constituir-se como um instrumento de participação que assegure às crianças o controle das diferentes etapas do processo em que participam. No nosso caso, o kit continha um panfleto informativo, com objectivos de pesquisa, tema do estudo, formas de participação da criança na investigação, uma declaração de participação assinada pela criança, um envelope, onde poderiam trocar mensagens com a investigadora ou deixar desenhos e outros materiais que entendessem relevantes e cartões de três cores –vermelho, amarelo e verde – que mobilizavam nas actividades de pesquisa, respectivamente, se não quisessem participar, se ainda não tivessem decidido se participavam e se quisessem participar. Para uma leitura aprofundada relativa às metodologias participativas de investigação com crianças, sugerimos O’ Kane, Claire, “O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as



A decisão de estudar a importância das emoções e sentimentos, e do papel que assumem na estruturação das relações entre pares de crianças, surgiu de uma conversa entre mim e um casal de namorados, aquando de uma sessão de observação –assumia-se, assim, um dos pontos mais importantes na investigação com crianças: o ponto de partida foi dado pelas próprias crianças e não pelo adulto investigador.

Tenho particular curiosidade em voltar ao ATL2, onde se encontra o “par” que deu origem a este trabalho e a estes questionamentos. Como estará a sua relação? Será que ainda são namorados, sobretudo agora, com a proximidade da comemoração do Dia de S. Valentim? A verdade é que, sempre que vieram falar comigo, separadamente é claro, falam sobre o seu namoro. Têm os dois 8 e 9 anos de idade, frequentam a mesma escola e o mesmo ATL. Quem se queixa mais, por norma, é a L. S, quase sempre me pede para interceder por ele junto dela, quando ela lhe diz que “já não é sua namorada”. Ela, queixa-se quase sempre do mesmo: das atitudes dele na escola, que considera desadequadas, de alguma brincadeira a que não achou piada ou, finalmente, porque ele se meteu entre ela e os seus amigos no recreio da escola. Ah, também o recrimina quando ele, “sem querer”, diz uma asneira. Ele queixa-se, a maioria das vezes, da facilidade com que ela quebra o compromisso que os dois têm. Faz lembrar a letra de Carlos Tê, de uma música que relata a história de uma paixão de infância: “Disseste que se eu fosse audaz, tu tiravas o vestido. O prometido é devido”

[Nota de campo, 29 de Janeiro de 2004]

Ao colocarem-me este problema contavam, penso, com a minha “sabedoria” enquanto adulta. A preocupação passou, nesse momento, por não desvalorizar a importância do problema apresentado, mas não dar, ao mesmo tempo, uma resposta adulta a um problema não adulto quebrando, desta forma, um dos principais erros no trabalho com crianças.

afectam” in Christensen, Pia; Alderson, Priscilla (2005), *Investigação com crianças, perspectivas e práticas*, Porto, ESE Paula Frassinetti



Infância e crianças: a proposta da Sociologia da Infância

Algumas questões surgiram desde logo respeitantes à problemática em estudo: até que ponto uma análise sociológica das relações de pares entre crianças – concretamente as de enamoramento – se revelaria pertinente? Como respeitar as opiniões e construções das crianças nestes domínios?

Por outro lado, a relação entre emoções e sociologia não é “óbvia” ou fácil. A acção humana é tradicionalmente entendida como racional e objectiva onde o elemento emoção é frequentemente tido como subjectivo e não racional (Torres, 2000, 2004; Montandon, 1996). Ora, a tarefa passava, então, por trabalhar a construção das relações afectivas entre crianças, do ponto de vista da sociologia e por incorporar a emoção na análise dos actores sociais, concretamente, as crianças.

Tratou-se, então, de desconstruir, num primeiro momento, a ideia de criança e de infância, adoptando uma perspectiva que a entende como sujeito autónomo e sociológico independente e interdependente do adulto. A área disciplinar da Sociologia da Infância –na qual este trabalho se insere –é ainda recente e apresenta uma tarefa ambiciosa –a de explicitar um novo paradigma no estudo da criança.

“A tarefa de tornar este paradigma emergente explícito está longe de estar completa e continua a ser a grande prioridade para aqueles envolvidos no estudo da infância” (Prout&James, 1990:2-3).

Nesta perspectiva, rejeita-se a ideia da criança *naturalmente desenvolvida*, entendendo-se a infância como *constructo social* e as crianças como *actores sociais competentes* nos seus quotidianos³. A criança recria e transforma aquilo que recebe, atribuindo-lhe novos significados, contribuindo, desse modo, para a manutenção e transformação das sociedades em que se insere. Assim, falamos de infâncias e não de infância, assumindo que, enquanto fenómeno estrutural, ela varia de sociedade para sociedade, de cultura para cultura e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes. Assim, a noção tradicional de socialização da criança, entendida como processo de assimilação, internalização e adaptação, aparece desadequada na produção de uma nova visão sobre ela: as crianças não serão entendidas enquanto seres pré-sociais e objectos de indução por parte dos adultos. Consideradas como seres sociais plenos, em processos de acção social, as crianças influenciam essa

³ Importa distinguir a noção de *infância* - enquanto categoria social geracional -, sendo que a “a consideração da infância como categoria social é o traço distintivo mais importante da análise sociológica” e a noção de *crianças* “enquanto actores sociais que se tornam objecto empírico da análise sociológica” (Sarmiento, 2000:149-150)



mesma acção e são influenciadas por ela –desenvolve-se a ideia de que a criança é produtora de culturas próprias: *as culturas da infância*. Neste sentido, Corsaro (1997: 3 e ss), expõe duas ideias nucleares: a primeira relativa à consideração da criança como agente social activo e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, ao mesmo tempo, para a produção das sociedades adultas; a segunda, respeitante à consideração da infância como período socialmente construído, no qual as crianças vivem as suas vidas, sendo essa categoria uma parte da sociedade, tal como são a classe social ou grupo etário.

Assim, a ideia de *reprodução interpretativa* de Corsaro remete para a perspectiva da contribuição activa da criança para a preservação e reprodução da sociedade, enquanto simultaneamente, a transforma e recria, participando na mudança social. Por outro lado, o adulto frequentemente “nega” à criança este estatuto, referindo-se àquilo que era será e fará e não àquilo que ela já é e é capaz de fazer. Tal como argumenta Heywood, “(...) a infância é, então, até um grau considerável, uma função das expectativas adultas” (2001:19).

Tal como observa Sarmiento, a infância deverá então deixar de ser vista como a idade da não fala ou como a idade da não-razão, uma vez que as linguagens da criança são múltiplas e esta encontra outras formas de produzir razão, nomeadamente, na incorporação de afectos e fantasias (2000: 156-157).

Do mesmo modo, as culturas da infância incorporam dois aspectos centrais: a linguagem e as rotinas culturais. Na primeira, analisa-se a participação das crianças nas estruturas culturais e a sua função enquanto instrumento que lhes permite estabelecer, manter e criar realidades psicológicas e sociais; já as rotinas, assumem particular importância para os actores sociais, na medida em que criam um sentimento de pertença e de segurança a um dado grupo. São ainda importantes uma vez que permitem um conhecimento sociocultural que pode ser produzido, interpretado e aplicado por parte dos actores sociais (Corsaro, 1997: 18 e ss). Assim, a noção das culturas da infância assume-se como uma “conquista” no novo paradigma do estudo da criança. A existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto – embora interdependentes destes –é um aspecto a ter em conta no estudo da criança.

Desta forma, a assunção de um novo paradigma reequaciona, também, as próprias tarefas de investigação com crianças: para quem investiga com crianças –e não apenas sobre elas –novos desafios se colocam na tentativa de recuperação das suas “vozes”. O estudo das culturas da infância implica, assim, o encontrar de metodologias e estratégias de investigação que permitam compreender a complexidade dos mundos das crianças, as (re) apropriações que fazem do mundo que as rodeia e, finalmente, a forma como contribuem para a mudança social.



Sociologia e emoções, criança e emoções

Ao estudar as emoções das crianças, assumiram-se estas como premissas fundamentais na análise dos seus mundos sociais e culturais. A segunda tarefa passaria, então, pela articulação entre sociologia e emoção. Tal como sublinha Torres (2004) a relação entre sociologia e emoção não é “óbvia”. Na análise sociológica, a acção dos actores sociais considerou-se, frequentemente, como uma competência racional, mobilizada pelos agentes nas suas vidas quotidianas. Neste sentido, a acção humana é motivada por possibilidades e constrangimentos à sua concretização, e menos pela incorporação de outros elementos que ajudam a moldá-la, tal como as emoções (Torres, 2000; Montandon, 1996; Barbelet, 2000). Por outro lado, ainda, as emoções são frequentemente analisadas enquanto componente individual mais do que social ou cultural, reduzindo-se assim a sua importância na análise da acção dos actores sociais e das relações humanas. Torres (2000) e outros (Montandon, 1996; Barbelet, 2000) argumentam que a análise sociológica das relações afectivas se torna pertinente se considerarmos que a emoção, em si, se constitui como dimensão de análise dessas mesmas relações.

Argumenta-se, então, que a emoção deverá ser vista enquanto parte integrante e (re)estruturante da acção dos actores sociais – e, por isso, também das crianças – e enquanto elemento que faz parte de um comportamento racional dos indivíduos. Ela permite, então, aos indivíduos, diferentes percepções de situações, contextos e relações, que o ajudam a orientar o seu comportamento social. Os indivíduos agem, nesta perspectiva, baseados também num *conhecimento emocional*. A acção social, enquanto acção praticada por agentes sociais considerados competentes, é imbuída de elementos racionais e emocionais que, em conjunto, ajudam o sujeito a definir e interpretar realidades, e a regular as possibilidades de interacção com os outros. Finalmente, a emoção assume-se como forma de afirmação de poder e estatuto entre agentes sociais, regulando posições dentro de diferentes tipos de relações e trazendo, como consequência, novos papéis que os agentes aprendem a desempenhar. Assim, e seguindo Barbalet (2002), acção e razão necessitam, elas próprias, da emoção apropriada para garantir o sucesso das mesmas.

Na análise específica das relações afectivas entre crianças, o conceito de *socialização emocional* oferecido por Montandon (1996) recupera a ideia de que as emoções são socialmente construídas e aprendidas – pese embora o carácter inato das emoções primárias – fornecendo aos agentes as pistas necessárias para a prática de acções concretas, nos domínios afectivos em que se movimentam. Deste modo, e tal como Harris (1993) sustenta na análise das competências emocionais das crianças,



apesar da importância da idade como indicador a considerar, na construção dessas mesmas competências, a experiência de situações emocionais vividas pelas crianças é o que as torna mais ou menos competentes nesses domínios.

Neste sentido, portanto, as emoções ligam acção e estrutura, fornecendo aos actores sociais conhecimento acerca de sentimentos e experiências que poderão ser mobilizados, de forma a reconhecer e agir perante situações diversas e distintas.

Finalmente, a emoção vive-se em interacção com o outro, no sentido em que "(...) a emoção sentida no meu corpo enquanto sentimento subjectivo, é parte de uma transacção entre mim e o outro. A emoção está na relação social" (Barbalet, 2002:4)

A vivência e reconhecimento das emoções implica, então, que os agentes – e também as crianças – construam um vocabulário emocional e dominem os conceitos que as diferentes emoções implicam. Podemos então pressupor que, à medida que os nossos conceitos crescem em variedade, amplitude e profundidade, o mesmo acontece às nossas emoções que dependem e são incorporadas por esses conceitos. Este ponto é central quando analisamos as crianças. Recorrendo a Harris (1983), será então possível afirmar que não só o reconhecimento e competência em determinadas emoções dependerão, em larga medida, da experiência que os actores sociais acumulam dessas mesmas emoções – por exemplo, a amizade e o amor – como dependerão, também, da aprendizagem dos diferentes conceitos emocionais que permitem, não apenas o seu reconhecimento como a sua distinção relativamente a emoções distintas.

Deste modo, a aprendizagem destes vocábulos emocionais e o reconhecimento das diferentes emoções pressuporá quer a existência de um sistema de interacções sociais – por exemplo, as das crianças nos seus grupos de pares e com os adultos – bem como a relação entre julgamentos da situação e do contexto em que se insere levando, posteriormente, à acção.

As emoções da criança constroem-se, então, na relação inter subjectiva entre a sociedade adulta e a "sociedade infantil" (Rayou, 1999) no contexto das culturas de pares (Corsaro, 1997).

Atente-se, no entanto, que o mesmo não é afirmar que o processo de construção de emoção é igual em todas as crianças – no trabalho realizado, embora possamos identificar traços e elementos comuns nesse processo (representativos da importância das culturas de pares) encontramos, também, variações individuais entre elas dependendo, sobretudo, quer da sua idade, quer do acumular de experiências emocionais que conseguiram reunir. Estão, deste modo, presentes, duas características fundamentais da infância: a sua *comunalidade* (Qvortrup, 2000) mas, também, a sua *diversidade* (Christensen e James, 2000)



A amizade é muito bonita para as pessoas e para as crianças – relações de amizade entre crianças

As crianças dispõem, nos seus quotidianos – seja na escola, nos atli, aos fins de semana – uma grande quantidade de tempo na construção e reconstrução das suas relações de amizade. A vivência da amizade por parte das crianças encontra formas distintas, bem como diferentes definições por elas construídas. No entanto, alguns elementos sobressaem como comuns: a *importância simbólica* que lhes atribuem, é um desses exemplos. Ela constitui-se, então, como um valor fundamental mas nem sempre alcançável, a todas as crianças.

A amizade dá à criança sentimentos de pertença, meios de entretenimento, estruturas para a fundação da identidade e assume-se como fonte de aprendizagem de competências sociais (Adler&Adler, 1998). Considerada central nas suas vidas quotidianas, a amizade implica, por parte das crianças, a mobilização de determinadas capacidades e qualidades pessoais que lhes permitirão a obtenção de maior ou menor popularidade dentro do seu grupo de pares e, conseqüentemente, uma maior rede de amigos – aquilo que poderíamos apelidar de *capital pessoal*. Verifica-se, no entanto, uma diferença entre as crianças mais pequenas, de 1º ano e as mais velhas, de 4º ano, nas concepções que produzem acerca da amizade. Para as primeiras, que iniciam o seu percurso em instituições formais de educação, é mais importante ter muitos amigos do que bons amigos. A necessidade de obterem uma *rede alargada de amigos* com quem possam efectuar as suas brincadeiras sobrepõe-se à formação de amizades mais aprofundadas. Já nas crianças mais velhas, sobressaem critérios mais *qualitativos*, nomeadamente, a fidelidade e a manutenção do segredo e da intimidade na relação.

É possível encontrar, de forma genérica, algumas variações relativamente ao género. As meninas, tendem a utilizar a metáfora como forma de representação da amizade. Assim, ela aparece como “o brilhar dos nossos olhos” ou “como o amor do futuro”. Finalmente, ela implica a vivência de um *processo relacional* que deve ser vivido com outras crianças – “a amizade é bonita com os amigos”.

Quanto ao tipo de amizade que são capazes de construir, as crianças distinguem entre amigos, colegas e melhores amigos (Adler&Adler, 1998), dependendo da intensidade e intimidade presentes na relação. Os melhores amigos, são aqueles a quem contamos segredos e emprestamos coisas:

E – e que coisas é que tu fazes com os teus amigos?

Ana – brinco com eles, empresto-lhes as coisas....

E – É isso?

Ana – Sim...



(...)

E – E como é que se volta a ser amigo? Depois de eu me ter chateado com um amigo, como é que eu volto a ser amiga dele?

Catarina – Pedindo desculpa

E – É importante pedir desculpa?

Catarina – É.

[excerto de entrevista, 2º ano, ATL 1, meninas]

E – Oh Miguel, então podemos começar pelos amigos. (...) Que tipo de coisas é que me podias dizer sobre os amigos? O que é que tu achas importante falar sobre isso?

Miguel – Eu tenho muitos amigos.

E – tens muitos amigos? E tens mais amigos rapazes ou raparigas?

Miguel – Rapazes

E – Rapazes. E o que é que tu costumavas fazer com os teus amigos?

Miguel – Brincar, jogar playstation, fazer pinos...

E – Olha, e tens assim algum que seja o teu melhor amigo?

Miguel – Tenho, ele (Hugo), e ele e ele ((Diogo e Pedro)

E – E como é que tu consegues fazer a diferença entre aqueles que são os teus melhores amigos e aqueles que são só amigos?

Miguel – Porque uns são muito amigos e outros são pouco amigos

Miguel – Alguns ajudam em coisas muito importantes e outros não. Quando eu faço o pino eles ajudam-me para eu não cair, e outros não, fazem de propósito

E – E então esses que te ajudam são os teus melhores amigos, é isso?

Miguel – Sim

[excerto de entrevista com os rapazes de 3º ano, ATL 1]

Do mesmo modo, a amizade não se assume como uma relação estável. Ela é sujeita a rupturas e a retomas, sempre que se dá uma *suspensão* da relação. As estratégias que as crianças mobilizam para a resolução de uma ruptura implicam, em primeiro lugar, o pedido formal de desculpas e, seguidamente, a necessidade de que a outra criança aceite retomar a relação assumindo-se, novamente, como sua amiga. O adulto é, nestas situações, muitas vezes utilizado como intermediário na resolução de conflitos bem como outras crianças do grupo de pares.

A popularidade das crianças no grupo de pares, depende em grande medida do tipo de *capital pessoal* que possuem – critérios como a beleza, as roupas que vestem (que deverão estar na moda), as habilidades que possuem são particularmente importantes nas meninas. Já para os meninos, o facto de serem fixes, “duros” e bons em actividades desportivas, assumem-se como os critérios fundamentais na constituição do grau de popularidade no grupo de pares. Quanto mais popular uma criança é no grupo de pares, mais probabilidades tem de estabelecer mais amizades bem como mais relações de tipo amoroso.



Um último aspecto importa referir na constituição das relações de amizade – a brincadeira. Particularmente nas brincadeiras de tipo espontânea ⁴, as crianças encontram oportunidades distintas na constituição de relações interpessoais nos seus grupo de pares. A mobilização de competências sociais diversificadas é também um aspecto fulcral no que às brincadeiras entre crianças diz respeito. Também aqui é possível observar momentos em que as brincadeiras se assumem como “tipicamente femininas” ou “tipicamente masculinas”. Encontra-se, então, aquilo que Rayou (1999) apelidou de carácter sexuado do jogo entre crianças, representando, na opinião do autor, representações do mundo diferentes, entre rapazes e raparigas. Dois exemplos são expressivos desta mesma realidade: as lutas entre rapazes e as danças entre raparigas. Para os primeiros elas não sabem lutar verdadeiramente e, para as segundas, eles não têm habilidades nem “jeito” para executarem coreografias complexas ⁵ que ensaiam durante os tempos livres no ATL. No entanto, nestes mesmos momentos, as crianças encontram pontos em que conseguem recriar as brincadeiras tornando-as em brincadeiras inter-género:

“Passada a confusão, os samurais voltam à sala e reiniciam a luta. O Tiago, nessa altura, prende o samurai Leonardo para ajudar o André. “Deixa estar, Tiago. Eu consigo derrotá-lo!” – diz o André. “6 – 0!”, diz o André ao Leonardo lembrando-lhe a pontuação das lutas. O André ensaia um novo golpe e diz ao Leonardo: “Agora fazíamos sempre assim... não davas!”. De repente, as meninas decidem participar nas lutas e ouve-se o André: “Oh Marina!!! Ela (Sofia) deu-me um pontapé!!!!” Interrogo-me como um samurai tão valente e experiente como o André corre a fazer queixas à estagiária porque uma menina lhe deu um pontapé. A Sofia insiste e corre atrás do André para lhe dar uma palmada. “A Sofia deu-me uma palmada!” – André. “A Sofia deu-me uma palmada!” – diz a Sofia enquanto goza o André e a situação. O André volta à luta com o Leonardo e simula sons e linguagens típicas de samurais. O Leonardo, apanhando-o desprevenido, dá-lhe um golpe na barriga. O André não reage e diz que lhe dói a barriga. Queixa-se um pouco e, logo a seguir, decidem os dois procurar novos elementos para pôr na cabeça: o Leonardo um gorro e o André outro cachecol. “já estou bom!”, diz o André e recomeçam a luta.

(...) A Gigi e a Ana decidem simular também uma luta e calçam luvas (suponho que para simular as luvas dos lutadores de boxe). (...) De repente, a Beatriz decide pôr novamente e definir que as meninas precisam de um júri que as avale no combate. Fica decidido que ela, Beatriz, pontua a

⁴ No original, *spontaneous play* (Adler&Adler, 1998). Refere-se ao tipo de brincadeiras que as crianças encentam entre si, sem interferência de adultos e onde são capazes de desenvolver importantes competências pessoais e sociais tais como, a determinação de regras e espaços, divisão de tarefas e papéis, comunicação e gestão de conflitos, negociação, etc...

⁵ No momento em que se desenvolvia este trabalho, os cds que as crianças ouviam diziam respeito à série Morangos com Açúcar em exibição na TVI e que tem grande impacto nas vidas das crianças, em particular, do grupo D’zrt. Nos tempos livres que têm, as crianças deslocam-se à sala de jogos, sobretudo as meninas, ouvindo o cd e ensaiando diferentes coreografias para cada uma das músicas sendo esta uma das suas actividades livres favoritas.



Gigi e que a Sofia pontua a Ana. (...) Durante a luta, as meninas estabelecem menos contacto físico que os rapazes, lutando mais à distância, com menor proximidade física e com menos intensidade no tipo de golpes que aplicam. O júri decide, então, que rapazes e raparigas deverão lutar juntos (...)"

[excerto de nota de campo, ATL1, 26 de Novembro de 2004]

Os diferentes tipo de amizade estruturam-se, por norma, tendo em conta critérios como a *intensidade* da relação e a *proximidade* das crianças. Os amigos mais próximos – os melhores amigos – são aqueles com quem as crianças passam mais tempo e, por norma, aqueles com quem desenvolvem mais actividades em conjunto. No entanto, e à semelhança do que acontecerá com relações de tipo romântico, nem todas as crianças estabelecem, dentro do grupo de pares, o mesmo tipo de relações de amizade. Poderíamos argumentar, aqui, no sentido da existência de um *capital pessoal* próprio a cada criança, que as torna mais ou menos requisitadas na construção de diferentes tipos de relações. Este capital constrói-se, em cada criança, pela mobilização de diferentes tipos de competências que as tornam mais ou menos populares nos grupos de pares (Adler&Adler, 1998; Rayou, 1999; Corsaro, 1997). Uma última referência importa, neste domínio, respeitante à existência de crianças que, por diferentes motivos, não conseguem estabelecer relações significativas com os seus pares, embora encetem diferentes tipos de estratégias para o conseguir, assumindo-se como *isolados sociais* ⁶ (Adler&Adler, 1998). Numa das salas de observação deste trabalho foi possível encontrar uma criança que poderia ser enquadrada nesta categoria.

Sabes que sentes o amor quando.... quando o amor sobe, sabes? ⁷ Relações românticas entre crianças

"ao contrário de outras emoções, o amor não é 'ocasional': enquanto se considera apropriado falar de uma ocasião para estar zangado, com medo, agradecido, etc, dificilmente poderemos falar neste sentido acerca do amor. Isto acontece, em parte, porque ligar o amor com ocasiões particulares deixaria aberta a possibilidade de ser vivido num curto espaço de tempo e, isto, não estamos preparados para fazer" (Taylor, 1976:161 in Brown, 1987:2)

⁶ No original *social isolates* (Adler&Adler, 1998). Referem-se àquele tipo de indivíduos que realmente não têm amigos. São solitários, derivam no grupo de pares e ocupam o último patamar da hierarquia do grupo tentando estabelecer relações com todos os membros.

⁷ Frase dita por uma menina de 8 anos quando auestionada sobre o aparecimento do sentimento amoroso por um menino, numa identificação clara de manifestações corporais e fisiológicas neste tipo de sentimento.



Nos quotidianos da criança, o “gostar de alguém” está presente de forma óbvia. Todas elas experimentaram, já, o “gostar de alguém”, ou “estarem apaixonados”, embora nem todos tenham experimentado vivenciar o estatuto de namorado ou namorada. Também aqui, e à semelhança do que foi possível observar relativamente à amizade, existem diferenças individuais nas experiências das crianças e na forma como encaram o sentimento amoroso. Se para algumas, por exemplo, a reciprocidade, se assume como condição fundamental para se gostar de alguém, para outras, tal princípio não é obrigatório.

“Pergunto ao Diogo ‘então o que se passa hoje para estarem com tão pouco juízo?’. Os dois abanam os ombros, continuam a rir e continuam a meter-se um com o outro. Entretanto, a Adriana dirige-se a mim e diz ‘ele é que começou assim mal começamos a lanchar!’. Eu, tentando perceber se são namorados, digo com tom despreocupado, ‘Sabes o que acho? Que isso são é pancadinhas de amor...’. Os dois olham para mim de olhos arregalados, riem outra vez, coram e entretanto ela diz: ‘não, eu não sou namorada dele! A que estava sentada ali à frente (Ana Catarina) é que é namorada dele!’. ‘Não é nada!’ diz o Diogo. ‘Tenho muitas, mas ela não é minha namorada!’. ‘Tenho praí 10!!!’. ‘Dez?!’ pergunto eu ao Diogo. ‘E como te arranjas com tantas namoradas?!’. ‘Então, entretanto despeço-me de algumas. Agora tenho 2 ou 3’. A Adriana termina a conversa dizendo ‘Eu só gosto de quem gosta de mim!’”
[excerto de nota de campo, ATL2, 09 de Dezembro de 2004]

Na forma como as crianças vivenciam as relações amorosas, o grupo de pares detém sempre informação sobre os namoros que se vão formando entre as crianças. Por outro lado, a mesma criança pode ser objecto de paixões de diferentes crianças aumentando, dessa forma, o seu estatuto perante os pares bem como o seu *capital pessoal*. As mais giras e os mais giros, os mais simpáticos e os mais fortes, tendem a ser os mais escolhidos como futuros parceiros românticos.

Tal como na amizade, também o sentimento amoroso é frágil e sujeito a diferentes constrangimentos. Como observou Rayou (1999), a prevalência das relações intra-género entre crianças dificulta, até dado ponto, a efectivação de relações amorosas.

Embora tendo presente a necessidade de recorrerem a experiências concretas e a dificuldade que sentem em abstrair a noção de amor, pedimos às crianças que o tentassem fazer. Assim, para elas, “os namorados juntam-se com o amor”, pressupondo uma relação amorosa a existência, anteriormente, de um sentimento que a possa justificar.



De acordo com Adler&Adler (1998), o interesse romântico ⁸ assume um ponto de viragem nas crianças de 3º e 4º anos de escolaridade. Nesta altura, aumentam as conversas entre rapazes e raparigas acerca de pares específicos e de quem gosta de quem. Verificaram, ainda, que o interesse por uma criança de outro género se baseia, fundamentalmente, nos interesses que reuniam já na amizade. Por seu lado, as próprias crianças explicitam esta necessidade – uma relação amorosa inicia-se, por norma, numa relação de amizade.

Como definem, então, as crianças, o aparecimento do sentimento amoroso? Que estratégias mobilizam para chamar a atenção do seu objecto de interesse amoroso?

“Ana C. – olha, eu sei que estou assim, muito apaixonada... quando estou num lugar privado, olho para ele e digo-lhe assim: olha, hum, eu gosto de ti e queria-te fazer uma pergunta...e digo-lhe...

Liliane – não é aquele, é o teu telemóvel. A sério, eu às vezes mando mensagens pro telemóvel.

E – Ah, vocês trocam mensagens por telemóvel?

Ana Rita, Liliane – Sim, sim!

Liliane – Então, chego à beira dele e digo... pode ser na casa de banho ou num sítio privado e digo-lhe, onde não esteja ninguém e digo-lhe assim: posso-te fazer uma pergunta. E faço-lhe uma pergunta: olha, eu gosto de ti, e gostava muito de namorar contigo. Não sei se queres não sei se não. Quando tenho vergonha, peço a alguém, que esteja por perto, que seja muito minha amiga e que seja de confiança, como a Ana Catarina. (...) e quando por exemplo, estou assim muito apaixonada, e o rapaz não quer namorar comigo, insisto, através de cartas.

(...)

E – Estou aqui a pensar em duas coisas... como é que vocês descobrem que gostam...

Liliane – que estamos apaixonadas?

E – sim....

Ana C. – Olha, nós descobrimos.... porque sentimos alguma coisa!

E – Sentes alguma coisa? Mas sentes o quê?

Gonçalo – sente-se o coração a bater mais forte

(...)

[excerto de entrevista, ATL2, 4º ano]

Mais uma vez, podem encontrar-se reacções fisiológicas e variações de humor nos relatos das crianças acerca do aparecimento do sentimento amoroso (Adler&Adler, 1998). As reacções que as crianças mais associam prendem-se com o

⁸ No original, *romantic interest*



coração a bater mais forte , com o aparecimento de pudor e, finalmente, porque o amor é simplesmente uma coisa que se sente (Brown, 1987).

O elemento espaço assume, aqui, um papel fundamental na efectivação das relações amorosas. Este espaço deverá ser sossegado e afastado dos olhares quer dos pares quer dos adultos. No entanto, nas rotinas diárias do ATL, nem sempre é fácil as crianças terem acesso a locais privados que lhes permitam declarar-se ao rapaz ou à rapariga. Mais uma vez, os melhores amigos e amigas assumem um papel importante, assumindo-se como intermediários no estabelecimento das relações amorosas entre crianças.

Por outro lado, também as crianças ritualizam e formalizam as relações amorosas entre si, através da celebração de casamentos com carácter público perante o grupo de pares. Por seu lado, os adultos, são frequentemente afastados deste tipo de cerimónias, excepção feita a um dos casamentos em que a própria educadora foi convidada a participar enquanto testemunha. Os casamentos entre crianças são celebrados, por norma, no recreio da escola ou nos espaços de jogo comum das crianças nas salas do ATL, onde, diferentes crianças assumem diferentes papéis – os noivos, o padre, as testemunhas, os padrinhos e, finalmente, os convidados. A transposição do mundo adulto para ser recriado e reapropriado pelas crianças, torna-se, aqui, evidente. Assim, no imaginário infantil, o pedido é normalmente feito pelo rapaz que deverá, simultaneamente, levar a rapariga a jantar à luz de velas oferecendo, no final um anel como símbolo da relação estabelecida.

Ao descreverem estas práticas, as crianças estão, na verdade, a referir-se a práticas adultas, que incorporam no seu discurso e na concepção de relações amorosas. Note-se, no entanto, que nas suas brincadeiras e interacções, as crianças põem em marcha algumas destas situações, num universo de faz de conta que lhes é característico. Recriam, no sentido dado por Rayou (1999) a sociedade infantil.

Mas, se por um lado o estatuto de namorado ou namorada permitem à criança a obtenção de um estatuto diferente perante os seus pares, também limitam a sua acção, nomeadamente, no tipo de brincadeiras que poderão efectuar uns com os outros. Tal como observou Rayou (1999) não existem namoros em segredo em grupos de crianças sendo que as relações amorosas assumem, sempre, um carácter semi-público. O ciúme das crianças em relação ao namorado ou namorada provoca alterações na estruturação do grupo de cria momentos de tensão entre as crianças, frequentemente difíceis de resolver.

A fidelidade e exclusividade do namoro, enquanto critérios de constituição deste tipo de relações, assumem maior importância à medida que as crianças crescem. O tempo e duração de um namoro entre crianças assume-se, também, como altamente variável entre as crianças, sendo possível encontrar casais que



namoram já desde o jardim de infância, como relações de namoro que duram apenas um dia.

Quanto às características que devem reunir os objectos de interesse amoroso, encontram-se bem definidas pelas crianças. Segundo Rayou, as crianças apaixonam-se por alguém que seja digno desse sentimento, ou seja, bonito (Rayou, 1999). A beleza assume-se, deste modo, como uma característica altamente valorizada nas crianças com as quais se relacionam. Assim, dificilmente uma criança dirá que se apaixonou por outra vista como feia aos olhos do seu grupo de pares.

Gonçalo –ela tem de ser.... primeiro tem de ser jeitosa

E –jeitosa? E mais? Que coisas mais aprecias numa menina para dizer que ela vai ser tua namorada?

Gonçalo –Inteligente, gira, engraçada, magra

E –Engraçada como? Ter sentido de humor?

Ana C. –Magra!

[excerto de entrevista, 4º ano, ATL2]

E –E nós, Ana, como tem de ser o rapaz?

Ana C. – tem de ser estiloso, divertido...(..) divertido e vaidoso. Não me pode arranjar problemas, atenção! [risos]

Gonçalo –Trair?

Ana C. –tem de me fazer massagens

Liliane –pra isso compras uma banheira de hidromassagens!

Ana C. –Ah, atenção, tem de estudar muito pra ganhar money! [risos]

E –Estudar para ganhar dinheiro. E mais?

Ana C. –sim, que é pra eu me aproveitar dele!

[excerto de entrevista, ATL2, 4º ano]

Por outro lado, as crianças mais populares nos grupos de pares tendem a estabelecer relações românticas com crianças também populares, uma vez que não sendo assim, poderia dar-se uma diminuição do estatuto já alcançado pela criança no grupo (Adler&Adler, 1998).

Reflexões finais

No âmbito do Encontro em que esta comunicação se insere, pareceu-nos pertinente uma breve reflexão acerca do papel do adulto perante a problemática analisada. Uma vez que passam grande parte do seu tempo em instituições socio-educativas, onde constroem as suas relações de pares, o papel que o educador assume nestes contextos, é particularmente importante para as crianças.



As crianças sentem, frequentemente, que os seus assuntos, dos seus quotidianos, são levadas pouco a sério pelos adultos, pelo que importa aprender a valorizar as suas perspectivas, preocupações e vivências diárias. Por outro lado, a acção da criança é sujeita a diferentes tipos de constrangimentos provenientes da acção do adulto, que limitam, muitas vezes, as possibilidades efectivas de constituição de tais relações. Tal não implica, no entanto, o anular do papel do adulto no mundo das crianças mas, sim, um olhar mais atento e menos adultocentrado das realidades infantis. Assim, do lado do adulto, importa reconhecer a importância que as relações entre pares assumem para as crianças, para o desenvolvimento de diferentes competências sociais e interpessoais e para a criação da sua identidade enquanto indivíduos mas, também, enquanto colectivo. Para que tal aconteça, o adulto deverá ser capaz de uma observação atenta dos mundos das crianças, das suas rotinas, brincadeiras e relações, no sentido de poder ver o mundo pelos olhos das crianças.

Bibliografia

Adler, Patricia ; Adler, Peter (1998), *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, London, Rutgers University Press

Almeida, Ana Nunes de (2000)(a) "A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes" in *Fórum Sociológico*, nº3/4, 2ª série (2000), Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 11:32

Almeida, Ana Nunes de (2000) (b), "Olhares sobre a infância: pistas para a mudança" in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 7:18

Ariès, Philippe (1979), *A História Social da Infância e da Família*, Rio de Janeiro, Zahar

Ariès, Philippe (1986), "La infancia" in *Revista de Educación*, número 280, 5:17

Ariès, Philippe (1988), *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio d'água, colecção Antropos

Ariès, Philippe (1982), "the discovery of childhood" in Jenks, Chris (1982), *The sociology of childhood. Essential readings*, Hampshire, Gregg Revivals (Great Britain an USA), 27:41

Barbalet, J. M. (1998), *Emoção, teoria social e estrutura social. Uma abordagem macrossocial*, Lisboa, Instituto Piaget

Barbalet, J.M. (2002) (ed), *Emotions and Sociology*, Oxford, Blackwell Publishing



Barden, R. C.; Zelko, F. A.; Duncan, S. W. and Masters, J.C. (1980), "Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion", *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 968:76

Brown, Robert (1987), *Analysing Love*, Cambridge University Press, Cambridge Studies in Philosophy

Buckingham, David (2000), *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*, Oxford, Polity Press, 3:40

Burgess, Robert G. (1997), *A Pesquisa de terreno*, Oeiras, Celta Editora

Burkitt, Ian (2002), "Complex emotions: relations, feelings and images in emotional experience" in Barbalet, J.M. (2002) (ed), *Emotions and Sociology*, Oxford, Blackwell Publishing, 151:166

Cayla, Fabien (1995), "La nature des contenus émotionnelles" in Paperman, P; Ogien, R (1995), *La couleur des pensées*, Paris, Éditions de l'école, 83 :97

Christensen, Pia; James, Allison (2005), *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*, Porto, Edições Paula Frassinetti

Church, Jennifer (1995), "L'émotion et l'interiorisation des actions" in Paperman, P; Ogien, R (1995), *La couleur des pensées*, Paris, Éditions de l'école, 219 :236

Corsaro, William (1993), "Interpretative reproduction in children's role play" in *Childhood*, vol.1, number 2, May, 64:74

Corsaro, William A. (1997), *The sociology of childhood*, London, Pine Forge Press

Durkheim, Émile (2001), *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença

Elster, Jon (1995), "Rationalité, émotions et normes sociales" in Paperman, P; Ogien, R (1995), *La couleur des pensées*, Paris, Éditions de l'école, 33 :64

Ferreira, Maria Manuela Martinho (2002), "A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!" *As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, policopiado, 279:317

Foot, Hugh C.; Chapman, Anthony, J.; Smith, Jean R. (1980), *Friendship and social relations in children*, New York, Thomson Press Limited, section 15:64; 89:116; 267:294



Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society. Outline of theory of Structuration*, Oxford, Polity Press

Giddens, Anthony (1996) (a), *Novas Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Gradiva, colecção Trajectos

Giddens, Anthony (1996) (b), *Transformações da Intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas sociedades Modernas*, Oeiras, Celta Editora

Giddens, Anthony (2000) *Dualidade e Estrutura. Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora

Goode, William (1959), "The theoretical importance of love" in *American Sociological Review*, Fevereiro 1959

Gordon, R. M. (1987), *The structure of emotions*, Cambridge, Cambridge University Press

Graue, Elisabeth M.; Walsh, Daniel J. (2003), *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Hammersley, M.; Atkinson, P. (1993), *Etnographie. Principles in practice*, London, Tavistok Publications

Harré, R. (1987), *The social constructions of emotions*, Oxford, Blackwell

Harris, Paul (1989), *Children and emotion*, Oxford, Blackwell Publishers

Harris, Paul (2002), « Penser à ce qui aurait pu arriver si... » in *Enfance*, vol. 54 (3), Paris, PUF, 223:239

Hartup, Willard W (1998), « The company they keep: friendship and their developmental significance », in Campbell, Anne ; Muncer, Steven (1998) (eds), *The social child*, UK, Psychology Press Ltd, 143:164

Hengst, Heinz; Zieher, Helga (2004), *Per una sociologia dell'a infanzia*, Milano, Franco Angeli

Heywood, Colin (2001), *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, London, Polity

James, Allison; Prout, Alan (ed) (1990), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*, London, The Falmer Press

James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (2002), *Theorizing Childhood*, London, Plity



Jenks, Chris (1982), *The sociology of childhood. Essential readings*, Hampshire, Gregg Revivals (Great Britain and USA)

Jenks, Chris (2002), "Constituindo a criança" in *Educação, Sociedade&Culturas*, nº17, 185-216

Jenks (2004a), "Editorial: theorizing age and other differences" in *Childhood*, volume 11, nº 4, November 2004, Sage Publications, 403:408

Jenks (2004b), "Editorial: many childhoods?", in *Childhood*, volume 11(1), Sage Publications, 5:8

Luhmann, Niklas (1991), *O amor como paixão. Para a codificação da intimidade*, Lisboa, Difel Difusão Editorial

Montandon, Cléopâtre (1996), « Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants » in *Revue Française de Sociologie*, avril-juin 96, XXXVII-2, 263:282

Montandon, Cléopâtre (2000), « In the company of peers : a few notes on the construction of social ties in childhood » in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume I, 96:108

Pinto, Manuel (1997), "A infância como construção social" in Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (orgs) (1997) *As crianças. Contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, col. Infans, 31:74

Plaisance, Eric (2004), "Para uma sociologia da pequena infância" in *Educação e Sociedade*, nº V, Campinas, Abril de 2004. Tradução de Alain François e revisão técnica de Dalila Maria Pereira Mendes

Prout, Alan (2004), *Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*, conferência proferida no Instituto de Estudos da Criança, Braga, Universidade do Minho, integrado no ciclo de conferências em Sociologia da Infância, 2004/2005. Tradução: Helena Antunes; Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes, documento policopiado

Prout, Alan (2005), *The future of childhood*, New York, Routledge

Qvortrup, Jens (2000), "Generation – an important category in sociological childhood research" in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 102:113



Qvortrup, Jens (s/d), *Crescer na Europa. Horizontes actuais dos Estudos sobre a Infância e a Juventude*, documento policopiado

Rayou, Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des competences enfantines*, Paris, PUF, 69 :134

Revista *Educação, Sociedade e Culturas* (2002), nº17, Porto, Edições Afrontamento

Saramago, Sílvia (2000), "As emoções e o mundo secreto das crianças" in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume III, 381:386

Saramago, Sílvia Sara Sousa (2001) "Metodologias de pesquisa empírica com crianças" in *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 35, Lisboa, ISCTE, 9:29

Sarmento, Manuel Jacinto (s/d) "As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade", Braga, Instituto de Estudos da Criança, documento policopiado

Sarmento, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (1997), "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo" in Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (orgs) (1997) *As crianças. Contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, col. Infans, 7: 30

Sarmento, Manuel Jacinto (2000)(a) "Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias" in *Sociedade e Cultura 2, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia*, vol. 13 (2), 145:164

Sarmento, Manuel Jacinto (2000)(c), "Os ofícios da criança" in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 125:145

Sarmento, Manuel Jacinto (2003) (a), "O estudo de caso etnográfico em educação" in Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs) (2003), *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, Rio de Janeiro, DP&A Editores, 137:179

Sarmento, Manuel Jacinto (2003) (b), "Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa" in Garcia, Regina Leite (org) (2003), *Método, Métodos e Contramétodo*, São Paulo, Cortez Editora, 91:110

Sarmento, Manuel Jacinto (2003) (c), *Imaginário e culturas da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, policopiado



Sarmiento, Manuel Jacinto (2004), *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*, comunicação apresentada ao 5º Congresso Português de Sociologia, Braga, Universidade do Minho, 12 a 15 de Maio de 2004, policopiado

Simmel, George (1988), *Philosophie de l'amour*, Paris, Petite Bibliothèque Rivages

Simmel, George (2004), *Fragmentos sobre o amor e outros textos*, Lisboa, Relógio D'Água, colecção Antropos

Sirota, Régine (2001) "Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar" in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, nº112, Março de 2001, 7:31

Torres, Anália Cardoso (1987) "Amores e desamores- para uma análise sociológica das relações afectivas" in *Sociologia- Problemas e Práticas*, n.º 3

Torres, Anália Cardoso (2000), "Amor e sociologia: da estranheza ao reencontro" in *Actas do IV Congresso de Sociologia*, Junho, APS

Torres, Anália Cardoso (2004), "Amor e ciências sociais" in *Travessias*, nº 4/5, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa, 15:46

Weber, Max (2002), *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, Lisboa, Edições 70